# Masificación educativa, ampliación de oportunidades y régimen escolar en la UNAM

Jorge Bartolucci*

La ponencia se refiere a hechos bastante conocidos, pero considerados desde una perspectiva que pone en primer plano la marcada polarización que existe en México entre la educación de elite y la de masas. La idea central del trabajo es que el proceso de masificación educativa en la UNAM contribuyó a ahondar las diferencias entre una minoría selecta con una formación de alta calidad académica y sumamente competitiva en cualquier parte del mundo y una población masiva con una educación mediocre. Como sociólogo, entiendo que semejante polarización no es inherente a una sola causa en particular, sino que es resultado del entrecruzamiento de acciones orientadas por el valor y el significado conferido a la educación, según los diferentes intereses y puntos de vista que sustentan cada una de las partes que participan en el proceso educativo.

## *Primer factor: la brecha entre educación básica y superior*

El Plan de 11 años fomentado por la política educativa del presidente López Mateos para abatir el analfabetismo y propiciar la escolarización en el nivel de la enseñanza básica, no logró resolver la cobertura total de la población en edad de cursar estudios básicos ni retener en sus aulas a los que sí entraron a la escuela. En 1970, el número de niños que no habían ingresado a la escuela o que no habían podido acabar la primaria era mayor a cuatro millones.[1] Pero, al mismo tiempo, el aumento de la

* UNAM, Centro de Estudios Sobre la Universidad.

[1] Gilberto Guevara Niebla, (comp.), *La catástrofe silenciosa*, FCE, 1992.

cantidad de niños y jóvenes egresados de los planteles de educación secundaria, debido a la mayor cobertura alcanzada por el nivel básico, repercutió masivamente sobre la educación media superior y superior. En consecuencia, los niveles más elevados del sistema educativo comenzaron a sufrir incrementos relativos a los de la base.

La mayor cobertura escolar aunada al crecimiento demográfico, al desarrollo material del país, a los procesos migratorios y de urbanización y a las aspiraciones sociales de la población, ejercieron una presión mayor sobre la enseñanza universitaria. Con el antecedente del movimiento estudiantil de 1968, la presión por mayores oportunidades educativas, llevó a los gobiernos de Echeverría y de López Portillo a valorar la educación media superior y superior como un medio de estabilidad política que sirvió para restituir la desgastada legitimidad del régimen. Durante 12 años, la satisfacción de las aspiraciones escolares de la clase media, mediante la ampliación de la oferta de opciones en ambos niveles, se convirtió en una de las principales banderas políticas gubernamentales; fuente inagotable de recursos materiales que hizo crecer el sistema medio superior y superior varias veces.

En el contexto político posterior al 68, las necesidades políticas del partido gobernante de ganar legitimidad frente a la sociedad, el interés de los propios beneficiarios de obtener un título universitario y la importancia política y social otorgada por funcionarios y maestros de la Universidad a la expansión escolar, hicieron pensar que el límite natural del sistema de educación media superior y superior debería garantizar un lugar a cada joven de clase media que deseara incorporarse al nivel superior. Sobre la base de esta coincidencia, se decidió ampliar el sistema de educación superior público antes de que el ciclo básico estuviera en condiciones de alcanzar niveles de calidad y eficiencia escolar aceptables. A raíz de ello, las clases medias pasaron a gozar de amplias oportunidades de enseñanza en los ciclos superiores de la enseñanza pública, mientras la enseñanza básica —el nivel accesible a todos los mexicanos— continuaba siendo incapaz de incorporar y retener en sus aulas a la mayoría de los niños y jóvenes en edad escolar.

Entre 1970 y 1980, la cantidad de jóvenes de 15 años que lograba concluir la educación básica y avanzar hacia los niveles superiores registró un aumento considerable. Sin embargo, la proporción y la magnitud del rezago educativo permanecieron constantes; las cifras de analfabetismo y de la población sin instrucción primaria se mantuvieron por encima de los seis millones. Además no se pudo lograr que todos los niños



en edad escolar tuvieran acceso a la escuela, dado que el fracaso en la primaria oscilaba entre el 43 y el 57% y en la secundaria cerca del 60%. En la década siguiente (1980-1990), como consecuencia de la crisis económica, la inversión en educación se redujo. Para 1990, la distribución de la población de 15 años o más según niveles educativos, seguía teniendo una forma piramidal con tendencia a la polarización. El 23% contaba con estudios de nivel medio superior y superior y el 40% tenía estudios en media básica y primaria completa.

Lo expuesto antes significa que, después de tres décadas de haber puesto en marcha el Plan de 11 años, uno de cada tres adultos no había entrado o terminado la primaria. A comienzo de los años noventa, el rezago educativo era superior a los 20 millones. De éstos, cerca de dos millones eran menores de 15 años que no habían terminado la primaria o no asistían a la escuela. Además, la probabilidad de que los que asistían terminaran el ciclo completo era baja, puesto que, por esos años, el índice de deserción era cercano al 50%. Cuando a principios de esta década, se acordó incrementar el número de años para concluir la enseñanza obligatoria a nueve, el número de personas en condición de rezago educativo subió de 20 271 356 a 33 157 000, cifra que representaba el 48.4% del total de individuos mayores de cinco años en el país. El número de personas entre 18 y 35 años en esta condición era de 12 millones.

En septiembre de 1997, la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa reconoció el enorme rezago que se tiene en México en el ramo de la educación, pues sólo lograban hacer una carrera a nivel licenciatura dos de cada cien niños que ingresaban a la escuela primaria. La Comisión aseguró que la deserción en el ciclo de la educación obligatoria era tal, que de cada centenar de niños que entraban a la escuela, únicamente egresaban 63 de la primaria y sólo 40 terminaban la secundaria.[2] De acuerdo con una investigación del Área de Análisis Económico de *El Financiero*, basada en información del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y del Instituto Nacional de Estadística, Geográfica e Informática (INEGI), se señala que la enseñanza básica se encontraba en una etapa de controversia, porque los avances en la mayor cobertura habían dejado espacios muy grandes de deficiencia y baja calidad en los conocimientos. Lejos de haberse cubierto las necesidades mínimas de la educación básica, las expectativas de la población infantil con carencias para tener acceso a una educación formal se debilitan para enfrentar la llegada del siglo XXI, debido a que

[2] "Preocupa el rezago educativo en México a los legisladores", *El Financiero*, 8 de septiembre de 1997, p. 63.

la pirámide de la instrucción escolarizada en México se acorta con mayor rapidez. Alrededor de 2 300 000 niños entre seis y 14 años revelan no saber leer ni escribir, además de que el 13.35% del total de pequeños no mantienen una asistencia regular a la escuela.

Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), México se coloca en un lugar alarmante en términos de tasa de repetición en el primer ciclo escolar, debido a que de cada cien niños que aspiran a ingresar a la escuela primaria, 96 lo logra, pero se presenta un nivel global de repetición de 33 por ciento. De acuerdo con estos números, mientras del total de la matrícula escolar para el año lectivo 1996-97, por ejemplo, de más de 27 millones de personas, el número que llegará a contar con un nivel de preparación apto para enfrentar los retos del futuro será cada vez más estrecho. Al respecto, conviene destacar que el 53.3% de la matrícula corresponde a niños de primaria, 17.7 en nivel de instrucción secundaria y 4.91 y 0.03%, respectivamente, hace referencia al número de personas que lograron ingresar a la educación superior y al posgrado. Esta medición ubica a los niños mexicanos en una situación sólo comparable con países de mayor atraso económico y que han logrado muy pocos avances para mejorar las condiciones de la niñez, como ocurre en El Salvador y Colombia.[3]

La baja escolaridad en México repercute directamente con los niveles de remuneración salarial y productividad de los trabajadores mexicanos. Entre los países miembros de a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ostenta los niveles más bajos en pago de remuneraciones salariales y productividad per cápita, además de un crecimiento asombroso de la informalidad salarial. La productividad per cápita de los trabajadores en México es tres veces inferior a la de otros países miembros de la OCDE, sólo superada por Turquía, que presenta un índice cuatro veces más bajo. La diferencia entre lo que perciben los trabajadores mexicanos y los de los países desarrollados es abismal; comparada con los de Estados Unidos, Suiza , Alemania, Japón, Francia y Canadá, es hasta 23 veces inferior. La brecha se reduce a la mitad con respecto a los trabajadores de Corea, República Checa, Hungría y Polonia. Según el director de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, John Martin, las bajas percepciones de los trabajadores mexicanos están directamente vinculadas a la baja escolaridad de un alto porcentaje de la fuerza laboral. Los espectaculares niveles de deserción

[3] "Limitadas oportunidades educativas para la niñez mexicana", *El Financiero*, 30 de abril de 1997, p. 3.A.



escolar en México entre la población de 12 a 18 años hacen que el 80% de la población ocupada en México no haya concluido la educación básica; sólo un 27% de los casos que intentan entrar al mercado laboral cuentan con estudios básicos completos o un grado de educación superior.

Mientras tanto, el sistema de educación media superior y superior pasó de atender a unos 70 mil alumnos de nivel profesional y posgrado en 1959; superó el millón, en 1985. Lo que equivale a decir que, en 26 años, el sistema creció unas 15 veces. Este colosal crecimiento hizo que para 1970, es decir, una década después de iniciarse la escalada educativa, el sistema de educación superior nacional en su conjunto estuviera en condiciones de atender al 90% de los egresados del ciclo medio superior. En 1975, esta cifra se elevó al 95% y, en 1980, bajó al 87%, en virtud, tanto de la ampliación de opciones terminales y bivalentes en la enseñanza media superior como por la estabilización del proceso de expansión en las principales instituciones de educación pública. En otras palabras, las oportunidades de estudiar en la Universidad aumentaron tanto en dicho periodo que, mientras en 1970, uno de cada 20 jóvenes entre 20 y 24 años se hallaba inscrito en alguna carrera, 15 años más tarde la relación subió casi al triple. De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública, en los últimos 20 años, la matrícula de la enseñanza superior en el país ha mantenido un crecimiento anual de 4%, llegando a hacer un total de 1 800 000 estudiantes en el año en curso.[4]

En cuanto a la distribución de estos beneficios educativos entre los jóvenes mexicanos, casi ningún estudio que haya tocado el tema «cobertura social de la educación superior», ha dejado de asegurar que la consigna política de abrir las puertas de la Universidad pública a las mayorías populares acabó beneficiando a las clases medias de la sociedad. Desde los estudios realizados por Jesús Puente Leyva, a finales de los sesenta, se sabe que la moda de la distribución de la enseñanza superior corresponde a los grupos privilegiados. Doce años más tarde, Carlos Muñoz Izquierdo estableció que, a pesar de que la expansión educativa había pretendido ofrecer un número creciente de oportunidades educacionales a las clases trabajadoras del país, sus alcances se distribuyeron en forma asimétrica, recayendo principalmente en las clases medias y otras mejor acomodadas.[5]

[4] "Mantiene su crecimiento la matrícula de educación superior", *El Financiero*, 8 de septiembre de 1997, p. 64.

[5] Véase: Jorge Bartolucci, *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*, Miguel A. Porrúa/CESU, 1994.

La participación de la UNAM, en este proceso de polarización educativa, fue muy significativa. En primer lugar, debido a su tamaño, fue una de las instituciones que más colaboró con las políticas de extensión de los servicios educativos a la juventud mexicana. De hecho, su matrícula escolar nunca dejo de crecer. De 1924, primer año del cual se tienen registros, a 1940, casi dobló su volumen y lo mismo volvió a suceder de 1940 a 1960. Pero cuando las oportunidades de estudiar en la Universidad Nacional se ampliaron completamente fue a partir de los años setenta. Tan es así que, mientras en 1959, acogía menos de 70 mil alumnos, en 1980 llegó a atender más de 300, o sea, en 20 años multiplicó su población escolar más de cuatro veces.

En segundo lugar, a pesar de las intenciones manifiestas para auxiliar a las clases más desfavorecidas de la sociedad, sus servicios se extendieron preferentemente sobre las nuevas clases medias. La primera investigación que se hizo sobre la población de primer ingreso a una de las instituciones más representativas de la Universidad de masas, el Colegio de Ciencias y Humanidades, en 1977, demostró que las ocupaciones de nivel medio (profesionistas, técnicos, empleados administrativos y comerciantes) y las de obreros y trabajadores calificados, colmaban el espectro laboral de la familia del alumnado, mientras que las actividades empresariales de mayor escala y las ocupaciones típicas del subempleo resultaban ser marginales. La distribución de las ocupaciones de los padres del alumnado de la UNAM, a lo largo de 20 años, corroboró lo observado dentro del CCH. Quienes resultaron más beneficiados con su apertura fueron los jóvenes pertenecientes a familias que, en las ultimas cuatro décadas, habían engrosado las filas de la clase media metropolitana.[6]

Otros autores encontraron que, con los años, el perfil del alumnado de la UNAM tendió a acentuar estos rasgos. Milena Covo, por ejemplo, en uno de los trabajos más completos que hay sobre la población estudiantil de la UNAM, aseguró que, entre 1960 y 1985, se observaba una mayor homogeneización del origen social del alumnado universitario. El análisis de los indicadores sociales de las familias de los estudiantes que entraron a la UNAM en los 25 años que abarca el estudio, demuestra que, una vez cumplida la etapa de expansión de la matrícula, la presencia de las capas medias se había fortalecido.[7]

[6] Mariclaire Acosta, Jorge Bartolucci y Roberto Rodríguez, *El perfil del alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades*, UNAM, 1981.

[7] Milena Covo, "La composición social de la población estudiantil en la UNAM", en Ricardo Pozas Horcasitas, (coord.), *Universidad Nacional y sociedad*, México, UNAM/Miguel A. Porrúa, 1990.



En tercer lugar, el predominio del punto de vista político por encima del académico llevó a la UNAM a que su política de admisión, en lugar de seguir atrayendo a los mejores alumnos de todo el país, se dedicara a atender exclusivamente a la demanda metropolitana, convirtiéndose así en una institución cautiva de la demanda local. En 1960, el 70% de los estudiantes de nivel superior en México se concentraba en la UNAM. En esa época, casi seis de cada diez estudiantes de todos los estados de la República estaban inscritos en algún curso de la UNAM. A partir de 1970, esta tendencia se invirtió a tal punto que para 1976 más del 80 por ciento de su estudiantado eran jóvenes nacidos en la Ciudad de México, quienes sumados a los nacidos en el Estado de México colmaban la gigantesca capacidad de la UNAM. En 1985 más del 80% del alumnado que ingresó a alguna carrera profesional, y prácticamente el 90% de los que entraron a la Escuela Nacional Preparatoria o al Colegio de Ciencias y Humanidades, habían nacido en el Distrito Federal o en el Estado de México. En 1993, alrededor de 95% de la población de primer ingreso del CCH había nacido en el Distrito Federal y la zona de influencia. Los alumnos provenientes de otras partes de la República eran excepciones y casi todos ellos residían en estados circunvecinos a la Ciudad de México. Ni que hablar de los estudiantes procedentes del extranjero. En 1983, por mencionar un caso cualquiera, no sumaban 300.

Respecto de la formación académica de las generaciones favorecidas por la ampliación de las oportunidades escolares, los resultados del concurso de selección aplicado por la Universidad muestran un perfil bastante conocido. Durante el decenio 1976-1985, se examinaron en promedio 72 728 alumnos por año lectivo del ciclo del bachillerato. De estos aspirantes, la Universidad admitió siempre a los 40 mil primeros. La calificación promedio de corte en el concurso de selección fue de 3.85 puntos sobre diez y el número de alumnos que obtuvo una calificación superior a seis, nunca superó el 8%. De 32 876 alumnos que en promedio ingresaron en alguna carrera profesional en ese mismo periodo, casi 70% de los estudiantes de licenciatura provenía de los bachilleratos de la UNAM, 7% de las preparatorias populares y quedaba libre el 23% de los lugares para los aspirantes de todo el sistema educativo nacional. El promedio de corte de las calificaciones del concurso de selección para las licenciaturas durante el periodo 1976-1985 fue más elevado que el correspondiente al primer ingreso al bachillerato, pero no mayor a cuatro puntos y medio.[8]

[8] Jorge Carpizo, *Fortaleza y debilidad de la UNAM*, UNAM, 1985.

En ambos niveles, se puede verificar el caso de estudiantes que se presentaron varias veces al concurso de selección hasta que el azar les brindó la oportunidad de colocarse entre los 40 mil primeros.

Observaciones adicionales indican que estos promedios reflejan bastante bien la baja preparación que, en conjunto, poseen los aspirantes a la UNAM. En 1990, la revista *Nexos* aplicó un examen diferente a alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria. Los resultados de ese estudio dejaron constancia de que existía una diferencia notable entre lo que certificaba la escuela pública y lo que realmente sabían los niños. En una escala de diez, los alumnos de primaria examinados obtuvieron 4.8 puntos, mientras que el puntaje de los de secundaria no llegó a cuatro.[9]

Un elemento adicional, pero no menos demostrativo de las características del estudiantado de la UNAM, es su comportamiento en el mercado laboral en calidad de egresados. De 8 337 que afirmaron tener un trabajo permanente, sólo 1 025 declararon tener algún negocio con personal a su cargo o trabajar por cuenta propia. El resto, casi 7 mil, ocupaban algún puesto dentro de la burocracia pública o privada. El 37.1% lo hacía como empleado de confianza, el 20% como empleado de base, el 11.7%, se desempeñaban como maestros en distintos niveles del sistema educativo y el 10.4% ocupaban cargos de funcionarios o gerentes.

En lo que concierne al sector económico beneficiado por el personal egresado de la UNAM, el número de los casos en el sector laboral privado representaban el 57.2%, mientras que el sector público alcanzaba el 42.8%; el 77.8% se desempeñaba en alguna actividad correspondiente al sector de servicios, el 19.3% hacía lo propio en el nivel industrial, y el 2.9% en el agropecuario. La gran mayoría expresó que su actual empleo tenía alguna relación con su carrera al menos mediana y que, normalmente, estaba en contacto con profesionales de su misma licenciatura y de otras. El grupo de edad más numeroso era el de 20 a 29 años y más del 60% manifestó tener una antigüedad en el empleo mayor a dos años. Solamente el 15% indicó ganar más de N$ 2 500 00.

De acuerdo con estos resultados, parece ser que el futuro más probable de los egresados de la UNAM es hallar un empleo dentro de los puestos medios y bajos de la burocracia pública y privada. De ser así, por una parte, la UNAM estaría creando muchos más solicitantes que generadores de empleo. Por la otra, se corroboraría la mentada desventaja que

[9] Gilberto Guevara Niebla, El malestar educativo, *Nexos*, núm 170, 1992.



tienen los egresados de la UNAM con respecto a los egresados de las universidades particulares más prestigiosas, para ocupar los puestos más elevados del aparato político y las grandes empresas privadas.

En resumen, durante el acelerado proceso de la masificación educativa, la imagen que tradicionalmente había tenido la UNAM, como formadora de la intelectualidad mexicana, comenzó a esfumarse y en su lugar se estampó la de una Universidad reservada a la atención de estudiantes con las siguientes características: a) proceder de los estratos intermedios de la clase media metropolitana; b) haber egresado de las escuelas públicas; c) contar con una preparación previa deficiente; y d) estar orientado a encontrar empleo en los niveles intermedios y bajos de la burocracia pública y privada. De haber representado la opción preferida por estudiantes de todo el país, el camino de la expansión educativa llevó a la UNAM a convertirse en la opción natural de los estudiantes que poseen ese perfil socio-escolar.

Desde la perspectiva del estudiantado convocado por la UNAM de la expansión educativa, el ingreso a la Universidad no representa un cambio cualitativo en su experiencia escolar sino la continuidad natural de una carrera escolar de escaso rigor formativo. Los estudios de los niveles medio superior y superior tienden a ser concebidos como el último tramo de un sistema educativo que, aunque ha demostrado ser ferozmente selectivo a nivel social, ha sido poco o nada competitivo a nivel académico. La opinión que tienen los propios alumnos respecto a la calidad de la preparación académica que poseen al ingresar a la UNAM es un reflejo patético de la devaluación académica de que ha sido objeto la Universidad Nacional. Casi nadie teme que la preparación recibida previamente sea insuficiente para satisfacer las exigencias de un bachillerato o de una carrera universitaria. En general, evalúan que la misma es entre buena y excelente. De los 133 258 jóvenes que se presentaron al concurso de selección para ingresar al bachillerato y a la licenciatura en 1992-1993, apenas 400 creían haber recibido una preparación deficiente. De los 13 870 que gozaban del derecho al pase reglamentado, sólo 116 reconocieron estar muy disconformes con su preparación. Lo cierto es que se observa una continua y dramática contracción de los contingentes de cualquier grado superior respecto de su inmediato inferior.

Gracias a los estudios de trayectoria escolar, sabemos que de cada cien jóvenes que ingresan al bachillerato sólo alrededor de 40 lo terminan y, de éstos, muy pocos obtienen un título profesional; también sabemos que cada generación escolar es un testimonio vivo de un proceso educa-

tivo que ratifica la excelencia de una minoría y deja el paso libre a un gran número de estudiantes, cuya capacidad y calidad académica vuelven a quedar sujetas a las formas de eliminación que se constatan en los niveles inferiores. Es un hecho comprobado que, en cada nivel, se promueve una mínima cantidad de casos en condiciones de cumplir, previsible y satisfactoriamente, con las exigencias académicas del nivel subsiguiente, mientras que el resto se ve librado a resultados muy azarosos. Este patrón es nefasto tanto para los estudiantes como para la sociedad en un sistema educativo organizado de tal forma que si no se obtiene un título, nada se obtiene.

## *Segundo factor: el aislamiento de la docencia*

Paralelamente a la masificación escolar, la investigación científica inició un notable proceso de desarrollo, así como los estudios de posgrado y la formación de investigadores en universidades nacionales y del extranjero. Como resultado de ese proceso, el sector científico se dedicó, de cuerpo entero, a cumplir con los elevados estándares de calidad que se necesitan para competir a nivel nacional e internacional. El aporte de la UNAM a la ciencia se desarrolló cuantitativa y cualitativamente, pero con un aislamiento exagerado de los niveles masivos de la formación profesional.

Aunado a lo anterior, la enseñanza masiva ha sufrido sistemáticamente la indiferencia institucional. Como ha sido demostrado por Juan Zorrilla, las instituciones no se hacen cargo ni asumen la responsabilidad de controlar la calidad de los procesos académicos que tienen lugar en el aula. Como en el resto del sistema educativo mexicano, las tareas de enseñanza no están separadas de las de acreditación. De este modo, casi la totalidad de la acreditación de los grados, semestres, materias y ciclos escolares queda bajo el control de cada uno de los maestros responsables de grado o materia. La misma persona que enseña es la que califica y la calificación dada no se confronta con ninguna instancia de corroboración institucional. En este contexto, concluye Zorrilla, las actividades en torno a las cuales se cristaliza la acreditación de una materia resultan muy reveladoras de la calidad social de la educación recibida por los alumnos.[10] Véase una de las experiencias registradas durante su trabajo de campo: *La clase de historia*

[10] Juan Zorrilla, *Innovación y racionalidad educativa. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM*, tesis de maestría, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 1989.



La clase comenzó el lunes 4 de noviembre aunque el semestre había comenzado el 28 de octubre; ese día no hubo clases y el viernes 1, que también tocaba historia fue día feriado. La maestra inicio el curso diciéndoles que fuesen a ver la obra de teatro *El Extensionista* y para la clase próxima del día 11, en ocho días, deberían traer un comentario sobre el tema de la obra; el mensaje de la misma y la relación con la materia de historia. Asimismo les pidió para la clase inmediatamente posterior o sea la del viernes 8, un trabajo comparativo consistente en ver periódicos del mes de noviembre de 1910 y leer un periódico del día 31 de octubre de 1985 para formular los problemas más importantes en 1910 en el país y en el Distrito Federal, también habría de copiar cinco titulares en uno y otro periódico. Así como los editoriales en uno y en otro caso. "Para este trabajo hay que visitar la Hemeroteca", terminó diciéndoles. Además como tarea les pidió que leyeran hasta la página 85 del libro de A. Córdoba, *Ideología de la Revolución Mexicana* con el fin de identificar los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos.

En una primera aproximación, se pueden notar dos rasgos que merecen ser destacados; primeramente, que la instrucción sobre el trabajo inicial es ofrecida con muy pocos referentes que pudiesen indicar tanto el tipo de calidad esperada como los modelos que tuviese que seguir para su realización. Por otra parte, el ámbito posible de cobertura es muy amplio: ver una obra de teatro, hacer comentarios; leer periódicos de hace setenta años y compararlos con uno actual; leer parte de un libro y sacar aspectos de muy diversa índole –cultural, ideológicos, económicos. A su vez toda esta carga de calidad imprecisa, y sobre la cual los alumnos tendrían necesariamente que improvisar un trabajo para salir del compromiso ante el que se ven, es requerida con suma premura.

El maestro por su parte, al principio puede estar lleno de buenos propósitos, y trata de plantear una variedad de actividades y las pide. Ante la presión de los alumnos se concentra en una sola, lectura ¿Pero cómo la maneja? Pidiendo un resumen como tarea. El alumno por su parte trae un resumen bastante corto. La maestra tiene que atender diez grupos, ¿qué hace? Checa vagamente que el resumen este escrito y le pone una firma, pidiéndole a una alumna que se encargue de ir llevando un control de quien cumple. La alumna abre un control y palomea los que van cumpliendo.

De igual manera sucede con las participaciones, que se necesita para contestar una pregunta, por ejemplo, ¿qué clases sociales son mencionadas por A. Córdoba? La respuesta que es suficiente para recibir una paloma por participación es exactamente igual a lo consignado por el alumno cuyo resumen transcribimos más arriba, o sea cuatro palabras: hacendados, peones, burguesía y pequeña burguesía.

Al examinar las participaciones de los alumnos en clase y los resúmenes que producen como tareas, Juan Zorrilla esbozó algunas inquietudes sobre el valor formativo de dichas actividades. En su opinión, los dos problemas que mayormente resaltan son primeramente el abuso de las palabras claves que se traduce en la aparición de una forma legítima de encubrir un manejo indeterminado e incidental de los temas que definen el programa de una materia. En segundo lugar, aparece una forma de evaluar que no discrimina dentro de un mismo trabajo entre lo incorrecto, lo indeseable, lo rescatable, lo adecuado y lo encomiable.

Cabe advertir que estos problemas fueron detectados en los resúmenes y participaciones de los mejores alumnos. Si se observan los resúmenes y participaciones de los alumnos que acreditaron con cinco, se verá que tanto los primeros como las segundas son, apenas, poco más que ristras de palabras claves. Se observa, así, una tendencia a lograr la acreditación mínima con productos académicos integrados en una proporción muy alta por palabras claves. A su vez, esta tendencia fácilmente da pie a que una proporción alta de alumnos acrediten con la calificación máxima. La tendencia señalada se refuerza enormemente con las participaciones orales que los estudiantes hacen para responder a las preguntas directas o abiertas del maestro. Éste, en su afán de fomentarlas, propicia intervenciones que se reducen a versiones abreviadas de resúmenes, ya de por si cortos, o a simples enunciados de palabras claves.

En el trabajo en equipo, disminuyó considerablemente el peso de las palabras claves como símbolos que representan conocimientos indeterminados. Pero el material que trabajan los alumnos se ve librado al azar de lo que encuentran o de lo que les tocó leer. En esta situación, el ejercicio de redactar con claridad es indiferente al valor formativo o científico de un texto. La presentación oral del trabajo en equipo puede resultar clara para los estudiantes que escuchan, lo cual no garantiza que resulte formativa para unos u otros, debido a que la información puede ser irrelevante, inexacta y, al darse fuera del contexto, resulte también ininteligible. Por otra parte, si el texto utilizado no es conocido por el maestro, la fidelidad del resumen respecto a la fuente se vuelve un asunto prácticamente imposible de verificar durante la clase. Estos problemas, en los que regularmente incurrieron los trabajos en equipo para historia, llevaron a Zorrilla a preguntarse acerca de las razones por las que su práctica esté tan difundida a pesar de sus múltiples deficiencias .

El multicitado trabajo destaca también que la institución actúa con suma indiferencia frente a los procesos reales que tienen lugar en el salón



de clases, aún en casos límite, como sería la ausencia de trabajo docente por tiempos prolongados debido a la renuncia de un maestro.

> Se observa que la efectividad de los mecanismos institucionales para enfrentarse a eventualidades como ésta sólo llega a que el semestre no termine sin que el grupo tenga maestro. Y al así hacerlo se «normaliza» la situación suscitada por la ausencia de trabajo docente durante dos terceras partes del semestre. Sin embargo, esta suerte de normalización con sus tiempos lentos y mecanismos poco efectivos encubre un vacío de trabajo académico. En el ámbito de la acreditación, tal encubrimiento bajo el mecanismo de normalización tiene como consecuencia que se igualen y equiparen experiencias y contenidos muy diversos bajo los mismos criterios de calificación; así, los mejores alumnos de este grupo sacaron MB para esta materia, como también lo hicieron los mejores alumnos de un grupo donde se trabajó durante todo el semestre de manera regular y continua. Así, la ocurrencia de eventualidades de este tipo, tanto como los mecanismos institucionales para responder, son factores que inciden de manera directa en la situación que he caracterizado como falta de garantías académicas en los procesos de acreditación escolar.
> Después de leer esto, se entiende el porqué una Universidad que atiende a una población de 300 mil estudiantes, que posee una planta física enorme, que es dueña de un plantel docente y administrativo cuyo número provocaría envidia en las mejores universidades del mundo, que reúne a la mayoría de los mejores profesores e investigadores de todo el país, que tiene los servicios a la comunidad y la producción científica más desarrollados de México, cuando tiene que hablar de la calidad de su trabajo académico invariablemente recurra a los elevados niveles de producción científica de Institutos como el de Física, el de Astronomía o el de Biomédicas, por ejemplo.

## *Tercer factor: la aplicación de políticas sectoriales*

Durante una reunión internacional sobre Experiencias Institucionales de Evaluación de la calidad en la Educación Superior, celebrada en diciembre de 1997 en la Unidad de Seminarios en la UNAM, en la presentación de la Experiencia de la UNAM, en el centro del esquema del sistema de evaluación de la institución aparecían los académicos. Una vez que el funcionario expuso con orgullo nuestro modelo de evaluación, uno de los invitados extranjeros preguntó sumamente extrañado: ¿si en el centro del modelo están los académicos, dónde están los alumnos? En efecto, como ha sido dicho reiteradas veces en este seminario, excepto el cuestionado examen de ingreso aplicado por el CENEVAL, todos los demás programas

de evaluación y promoción de la calidad académica implantados en los años noventa (PROMEP, CIEES, PADRÓN DE EXCELENCIA, SNI y FOMES), han estado dirigidos a estimular y apoyar el desarrollo y formación de los cuerpos académicos consolidados. Las propuestas del padrón de licenciaturas de alta calidad, las becas para estudiantes de licenciatura, el sistema nacional de información y acreditación no prosperaron. Las políticas de mejoramiento de la calidad educativa se centraron en la creación de condiciones de primer mundo para un grupo reducido de 20 mil profesores e investigadores de tiempo completo que trabajan en las universidades públicas.

Desafortunadamente, los resultados de dichos programas no han dado lugar de manera automática a una mejor preparación entre la mayoría de los estudiantes. Para atender a la numerosa población estudiantil que se congregó en las universidades durante la expansión escolar que tuvo lugar entre 1970 y 1985, el reclutamiento de maestros se llevó a cabo sin demasiadas exigencias académicas. Baste mencionar que de 1960 a 1999, es decir, en 39 años, la cantidad de maestros pasó de 10 mil a más de 160 mil. Los recursos destinados a partir de los años noventa para lograr la excelencia académica, sirvieron más para reparar los daños provocados por un reclutamiento poco riguroso y descontrolado, que para apoyar la formación académica de los estudiantes.

De hecho, los estudiantes siguen siendo el sector abandonado, las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación se enfocaron exclusivamente en los insumos y no en los resultados. Pero, las medidas aplicadas sobre los insumos escolares no condujeron mecánicamente a mejorar el aprendizaje y la formación de la enorme masa de estudiantes de la UNAM. La revitalización de las estructuras y las condiciones adecuadas para el personal académico no ha dado lugar a mejorar sensiblemente la calidad de la educación. Antes bien, ha contribuido a regular la carrera académica conforme a las normas que rigen la producción del trabajo de maestros e investigadores en los centros de mayor desarrollo educativo y científico. El hecho de que esto haya podido hacerse después de un crecimiento tan descontrolado como el que hubo en el sector académico en México es de por sí importante. Pero, también, es importante señalar que los efectos de la nueva normatividad académica contribuyeron a acentuar aún más la enorme polarización entre la elite intelectual y profesional beneficiaria de una formación académica altamente competitiva en cualquier lugar del mundo y la masa acreedora a una educación mediocre.



Aunque, antes de la huelga, los estudiantes entraban a la UNAM desde el sistema de educación media superior presentando un examen de entrada más competitivo, la calidad de su educación al final de la preparatoria y de la licenciatura no ha mejorado en forma masiva. El Programa de Exámenes Diagnósticos, que se aplica actualmente a todos los nuevos solicitantes, es de utilidad para el control de los planes de estudio, para dirigir a los estudiantes y orientarlos, pero sólo algunas facultades, como la de Ingeniería lo aplican en forma regular. La aplicación de exámenes al final de cada curso individual no es eficaz como mecanismo regular para tener acceso al progreso académico de los estudiantes. La diferenciación entre programas honoríficos o de excelencia y los regulares a nivel licenciatura, a los cuales sólo se inscriben aproximadamente el 10% de todos los estudiantes de primer año, es una evidencia más de la polarización entre la formación de elite y la de masas en la UNAM.

## *Conclusiones*

El reporte sobre *Las políticas de educación superior en México* elaborado por los investigadores de la OCDE, apuntó que el principal problema del sistema educativo superior de México es la brecha enorme que separa a la elite de alto nivel intelectual del nivel general de educación y preparación profesional, que es muy modesto. En nuestro país, esa diferencia tan considerable entre la elite y la masa se observa en todos los ámbitos sociales: en la política, en la economía, en la administración pública, entre los profesores y los investigadores, pero es muy notable entre los estudiantes. En términos de su funcionamiento general, el sistema educativo mexicano parece tener el objetivo de que la educación superior en México forme algunas personas bien preparadas a expensas del enorme costo humano y financiero, que da lugar al fracaso de una gran mayoría de los estudiantes. Los autores del citado reporte calificaron la existencia de esa elite como un recurso excepcional, aunque también se mostraron preocupados por la falta de entrenamiento competitivo para los sectores de la clase media y los empleados de nivel medio en la administración pública y los negocios empresariales de México.

Posiblemente este modelo puede haber tenido sentido en épocas en que la sociedad mexicana estaba dividida entre los pocos privilegiados y la gran mayoría de la población que carecía de educación. Pero hace mucho tiempo que esto ya no responde a las expectativas y necesidades de la sociedad actual y de la economía. Para revertir la polarización edu-

cativa en el sistema educativo en general y en particular en la UNAM, es necesario que las iniciativas de reforma que se echen a andar en el futuro se encaminen ante todo a:

1) Poner la elite al servicio de las masas.
2) Colocar la enseñanza masiva como centro de las actividades académicas.
3) Situar al estudiante en el centro del trabajo escolar.